

Schumann, Stephan

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 246-268



Quellenangabe/ Reference:

Schumann, Stephan: Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 246-268 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87177 - DOI: 10.25656/01:8717

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87177>

<https://doi.org/10.25656/01:8717>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

■ *Thementeil*

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention

■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen
und Jungen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention

Rudolf Tippelt

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung 173

Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/

Netkey Safi/Holger Stroezel

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz 187

Bernhard Schmidt

Dropout in der Erwachsenenbildung 203

Ulrich Heublein/André Wolter

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen 214

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ 237

Allgemeiner Teil

Stephan Schumann

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität	246
--	-----

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen	269
---	-----

Besprechungen

Sabine Gruehn

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer?	289
--	-----

Veronika Magyar-Haas

Alfred K. Trembl: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft.	291
--	-----

Michael Obermaier

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren.	295
---	-----

Ursula Pfeiffer

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie.	298
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	302
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention

Rudolf Tippelt

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education 173

Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/

Netkey Safi/Holger Stroezel

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland 187

Bernhard Schmidt

Drop-Out from Adult Education 203

Ulrich Heublein/Andrä Wolter

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures 214

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” 237

Contributions

Stephan Schumann
Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt
Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys 269

Book Reviews 289

New Books 302

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Stephan Schumann

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz

Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität

Zusammenfassung: Welche Rolle spielen Leistungs- und Herkunftsmerkmale auf dem Weg zur gymnasialen Maturität bzw. zur Berufsmaturität und nachfolgend beim Hochschulzugang in der Schweiz? Auf der Basis der nationalen PISA 2000/TREE-Längsschnittdaten (N = 2.123) zeigt der Beitrag unter Bezugnahme auf Boudon's Konzept primärer und sekundärer Herkunftseffekte, dass bei vergleichbarer Lesekompetenz Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten häufiger eine Berufsmaturität anstelle einer gymnasialen Maturität erwerben. Im Anschluss an die Maturität bleiben aus beiden Absolventengruppen Jugendliche mit schlechteren Lesekompetenzen gehäuft der Hochschule fern. Bei kontrollierter Leseleistung zeigt sich zudem, dass Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden aus niedrigeren sozialen Schichten seltener ein Studium beginnen.

1. Einleitung

Ein zentrales bildungspolitisches Ziel in demokratischen Gesellschaften ist es, jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft den leistungsgerechten Zugang zu Bildung und somit zu langfristiger sozialer Teilhabe zu ermöglichen (Hillmert, 2007). Im deutschsprachigen Raum gehören die erheblichen sozialen Disparitäten der Bildungsbeeteiligung und des Kompetenzerwerbs jedoch spätestens seit Veröffentlichung der Ergebnisse aus PISA 2000 praktisch zum Alltagswissen (Baumert & Schümer, 2001; Becker & Lauterbach, 2007a). Für Deutschland sind für die meisten Übergänge im Bildungsverlauf soziale Ungleichheiten recht gut dokumentiert (vgl. u.a. die Beiträge in Becker & Lauterbach, 2007b). Über das Ausmaß und vor allem das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten im Schweizer Bildungssystem ist dagegen weniger bekannt (Baeiswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006).

Dies gilt insbesondere für den im Fokus des vorliegenden Beitrags stehenden Hochschulzugang. Wie in vielen anderen Ländern auch hat in der Schweiz eine institutionelle Ausweitung und Öffnung der Hochschulzugangswege und des Hochschulbereichs stattgefunden. Ein Ziel dieser Öffnung ist es, den Hochschulzugang für breitere Schichten

der Bevölkerung zu gewährleisten. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Anfang der 1990er Jahren vorgenommene Einrichtung von Ausbildungsgängen, die zur Berufsmaturität führen. Die Berufsmaturität gewährt unter Wahrung des Prinzips der Berufsfeldbindung den freien Zugang zu den ebenfalls in den 1990er Jahren gegründeten Fachhochschulen (FH). Der zulassungsfreie Eintritt in eine universitäre Hochschule ist dagegen Absolventinnen und Absolventen mit einer gymnasialen Maturität vorbehalten.¹

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob sich auf dem Weg in die Hochschule Leistungs- und Herkunftseffekte zeigen und ob diese für Absolventinnen und Absolventen mit einer gymnasialen Maturität und für solche mit einer Berufsmaturität unterschiedlich ausfallen. Solche Effekte lassen sich unter methodologischer Perspektive am zuverlässigsten mittels Längsschnittuntersuchungen analysieren (Blossfeld, Doll & Schneider, 2008). Eine solche Untersuchung existiert für die Schweiz bisher nicht (Becker, 2009). Jedoch beinhaltet der längsschnittliche Datensatz aus dem Projekt „*Transitions from Education to Employment (TREE)*“ das Potenzial einer substanziellen Annäherung an den Forschungsgegenstand (TREE, 2008). Der TREE-Datensatz beruht auf der Schweizer PISA 2000-Stichprobe und enthält für den Zeitraum von 2000 bis 2007 im Jahresabstand erhobene Daten. Auf diesen Daten beruhen die empirischen Analysen in der vorliegenden Studie.

2. Hintergrund

2.1 Herkunftseffekte bei Entscheidungen an Übergängen im Bildungssystem

Dem Zustandekommen von Entscheidungen an Übergängen im Bildungssystem widmen sich insbesondere soziologische und psychologische Modelle (einen Überblick geben z.B. Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Effekte der sozialen Herkunft werden dabei vorrangig mittels soziologischer Konzepte erklärt. Einschlägige Arbeiten unterscheiden häufig zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten (Becker & Lauterbach, 2007a). Diese Unterscheidung geht auf das Modell rationaler Entscheidungen von Boudon (1974) zurück. Abbildung 1 veranschaulicht die angenommene Wirkungsweise mittels einer vereinfachten Modelldarstellung.

Primäre Effekte entstehen demnach durch Unterschiede zwischen den sozialen Schichten, die sich in Disparitäten beim Erwerb schulischer Kompetenzen niederschlagen. Diese Sozialisationseffekte werden damit begründet, dass Familien mit einem höheren sozialen Status über größere Unterstützungsressourcen verfügen. Sekundäre Effekte resultieren aus dem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten in den verschiedenen sozialen Schichten. Stehen die typischerweise an Übergängen zu treffenden Bildungsentscheidungen an, so werden – bei vergleichbarer schulischer Leistung – unterschiedliche Abwägungskalküle wirksam. Der mit einem Bildungsgang anvisierte Abschluss und die

1 Für medizinische Studiengänge muss ein Eignungstest bestanden werden.

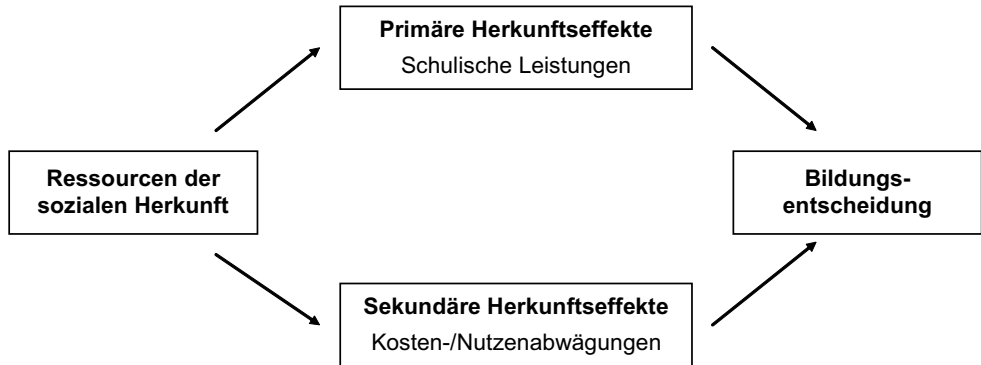


Abb. 1: Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach Boudon (1974)

damit verbundenen Optionen werden dabei vor dem Hintergrund der eigenen sozioökonomischen Stellung getroffen. So wird der Bildungsnutzen eines Hochschulabschlusses von Angehörigen einer niedrigen sozialen Schicht (ohne akademischen Abschluss) geringer bewertet als von Angehörigen einer höheren sozialen Schicht (mit akademischem Abschluss). Für Letztere ist im Falle eines Entscheids gegen einen höherwertigen Bildungsgang zugleich das Risiko eines Statusverlusts größer (Keller & Zavaloni, 1964). Zugleich werden die entstehenden Bildungskosten von höheren sozialen Schichten geringer bewertet als von Familien aus niedrigeren sozialen Schichten.

Eine Bildungsentscheidung entsteht demnach durch ein Zusammenwirken von primären und sekundären Effekten. Die primären Effekte äußern sich in unterschiedlichen schulischen Kompetenzen und fließen als Faktor für die Erfolgswahrscheinlichkeit in die familiären Kosten- und Nutzenabwägungen ein. Letztere fallen bei vergleichbarer schulischer Kompetenz in den verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich aus und werden als sekundäre Effekte bezeichnet. Das Modell von Boudon (1974) ist in der Folge in weiteren Modellen aufgegriffen wurden (Erikson & Johnson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999). Diese Weiterentwicklungen betonen einzelne Aspekte (u.a. das relative Gewicht der primären bzw. der sekundären Effekte) mehr oder weniger stark. Für die hier vorgelegte Studie soll das oben skizzierte Modell jedoch ausreichen.

2.2 Empirisch-statistischer Hintergrund

Ähnlich wie für Deutschland ist für die Schweiz ein entscheidungsintensives und selektives allgemeines Bildungssystem, ein stark ausgebautes und attraktives Berufsbildungssystem, eine im internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittliche Studierquote bei einer gleichzeitig hohen Übertrittsquote von den Gymnasien in eine Hochschule

charakteristisch (Becker, 2009; Mayer, Müller & Pollak, 2007). Vor diesem Hintergrund widmen sich die folgenden Ausführungen erstens der Darstellung der Hochschulzugangswege in der Schweiz und der dazu gehörigen Daten aus der amtlichen Statistik zu deren Nutzung (Abschnitt 2.2.1). Zweitens wird ein Überblick über die Befundlage zu sozialen Disparitäten der Hochschulbeteiligung und deren Zustandekommen gegeben (Abschnitt 2.2.2). Dabei wird vorrangig auf Befunde aus der Schweiz und ergänzend auf Ergebnisse aus Deutschland zurückgegriffen.

2.2.1 Hochschulzugangswege, Maturitäten und Hochschulübertrittsquoten

Der Königsweg in ein universitäres Hochschulstudium führt über die gymnasiale Maturität. Wer über diesen Abschluss verfügt, hat freien Zugang zu einer Schweizer Universität. Wie in allen westlichen Industriestaaten ist auch in der Schweiz u.a. anhand der Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote der Trend der Bildungsexpansion beobachtbar. Lag diese Quote im Jahre 1980 noch bei rund 10%, so hatte sie sich 20 Jahre später fast verdoppelt. Seit der Jahrtausendwende ist jedoch nur noch ein geringer Zuwachs der im internationalen Vergleich ohnehin deutlich unterdurchschnittlichen gymnasialen Maturitätsquote zu verzeichnen. Nachdem bis in die 1990er Jahre hinein die männlichen Jugendlichen anteilmäßig dominierten, werden inzwischen jährlich fast 60% der rund 18.000 gymnasialen Maturitätszeugnisse an Schülerinnen vergeben (Bundesamt für Statistik, 2008a).

Mit der Einführung der Berufsmaturität im Jahre 1993 wurde ein zweiter Weg ins Hochschulsystem eröffnet.² Die Berufsmaturität kann lehrbegleitend während der beruflichen Ausbildung oder im Anschluss an eine Berufsausbildung im Vollzeitunterricht in sechs Fachrichtungen erworben werden. Wer über eine Berufsmaturität verfügt, kann in der Regel ohne eine Zusatzprüfung ein Studium im gleichen Berufsfeld an einer FH beginnen. Für den Eintritt in ein universitäres Studium kann zudem seit 2005 eine so genannte Passerellenprüfung abgelegt werden, welcher in der Regel ein einjähriger Vorbereitungskurs voraus geht.

Eines der mit der Einführung der Berufsmaturität verbundenen Ziele war die Erhöhung der Allgemeinbildung und eine Eröffnung von Studienoptionen für breitere Schichten der Bevölkerung (Zillig, 2009). Rein quantitativ stößt die Berufsmaturität auf große Resonanz. So erwerben derzeit jährlich rund 11.000 Schweizer Jugendliche einen solchen Abschluss, wobei allerdings seit einigen Jahren ähnlich wie bei der Entwicklung der gymnasialen Maturitäten nur noch geringe Zuwächse zu beobachten sind. Die Berufsmaturitätsquote liegt derzeit im Durchschnitt bei 12% und hat in einigen Kantonen schon fast die Quote der gymnasialen Maturitäten erreicht. 55% der Absolventen

2 Mit den seit 2008 an Fachmittelschulen vergebenen Fachmaturitätszeugnissen ist ebenfalls die Zutrittsberechtigung an eine Fachhochschule verbunden. Diese Zertifikate spielen bisher quantitativ eine sehr geringe Rolle (weniger als 2% aller Maturitätszeugnisse). Daher bleiben die Fachmaturitäten im Folgenden unberücksichtigt.

sind Männer, wobei sich seit Einführung der Berufsmaturität die Differenz zum Anteil der Frauen erheblich verringert hat.

Bezogen auf beide Arten von Maturitätszeugnissen liegt die Gesamtübertrittsquote an eine schweizerische Hochschule bei 79% (mit Bezug auf die Maturitätskohorte 2000: Bundesamt für Statistik, 2008a). Dabei zeigen sich neben einer höheren Übertrittsquote der Männer erhebliche Unterschiede zwischen gymnasialen Maturitäten und Berufsmaturitäten. So wechseln 80% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an eine Universität und weitere 10% an eine FH (inkl. Pädagogische Hochschulen, PH). Von den Inhabern einer Berufsmaturität nehmen 57% ein Studium an einer FH auf, wobei seit einigen Jahren eine rückläufige Tendenz zu beobachten ist. Die oben erwähnte Passerelle wird von Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden kaum genutzt, denn nur knapp 3% schlagen diesen Weg ein. Es ist anzunehmen, dass alternativ zum Hochschulbesuch die Anreize und auch die Möglichkeiten der Aufnahme einer Tätigkeit im Beschäftigungssystem für Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden groß sind. Für diese Annahme spricht, dass die Sofortübertrittsquote in eine Hochschule eher niedrig ist und dass diese zudem seit 10 Jahren systematisch sinkt (2007: 19%). Erst nach einem oder mehr Jahren entschließen sich viele Jugendliche und junge Erwachsene mit Berufsmaturität zur Aufnahme eines Studiums. Die Inhaber einer gymnasialen Maturität wechseln dagegen zumeist direkt im Anschluss an den Gymnasialbesuch oder ein Jahr später ins Tertiärsystem.

Der folgende Abschnitt diskutiert empirische Befunde nationaler und internationaler Studien, die Herkunftseffekte beim Hochschulzugang und bei der Hochschulbeteiligung beschreiben und erklären helfen.

2.2.2 Soziale Disparitäten im Hochschulbereich

In der Forschung besteht weitgehend Konsens darüber, dass Bildungsungleichheiten vor allem an den Übergängen im Bildungssystem entstehen (Maaz, 2006). Mit Bezug auf Mare (1981) ist dabei davon auszugehen, dass Herkunftseffekte an den frühen Übergängen im Bildungsverlauf besonders ausgeprägt sind. Zugleich kumulieren die Effekte der einzelnen Gelenkstellen (Baumert, Watermann & Schümer, 2003). In die an den Übergängen im jungen Erwachsenenalter auftretenden Disparitäten fließen demnach die früherer Bildungsentscheidungen als aggregierte Nebenfolgen ein (Becker & Lauterbach, 2007a). Mit Blick auf den Hochschulzugang als Gegenstand der vorliegenden Studie erscheint es daher sinnvoll zwischen den direkt am Übergang auftretenden Effekten und Folgeeffekten aus früheren Übergängen zu unterscheiden (Müller & Pollak, 2007).

2.2.2.1 Folgeeffekte aus vorgelagerten Übergängen

Der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist in der Schweiz wie auch in anderen Ländern im Hinblick auf die Verteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen der wichtigste Übergang (Müller & Pollak, 2007). Diese Bildungsentscheidung fällt in wenigen Ländern so früh wie in der Schweiz (in den meisten Kantonen nach der

6. Jahrgangsstufe).³ Die frühe und ausgeprägte Selektion hat zur Folge, dass der Einfluss der sozialen Herkunft in der Schweiz auf den Bildungserfolg höher ist als in den meisten anderen Ländern (Baumert & Schümer, 2001).

In der Schweiz folgt auf die Primarstufe zumeist eine gegliederte Sekundarstufe I, wobei die Strukturen zwischen den Kantonen sehr verschieden sind. In den Kantonen, die für den gymnasialen Zweig ausschließlich das sich an die Primarstufe anschließende Langzeitgymnasium kennen, wird der Zugang zur gymnasialen Maturität faktisch am Übertritt nach der Primarstufe entschieden. In weitaus mehr Kantonen wird jedoch zwischen Schulen mit Grundansprüchen und Schulen mit erweiterten Ansprüchen unterschieden, wobei letztere Form in einigen Kantonen wiederum Gliederungen nach Anspruchsniveaus umfasst (u.a. einen progymnasialen Zweig; in der Regel mit Beginn der 9. Klasse). Einige Kantone versuchen mit dem Ziel einer erhöhten Durchlässigkeit zunehmend integrierte oder kooperative Modelle im Sekundarbereich I zu implementieren.

Der Übertritt in eine Schule mit Grundansprüchen bedeutet aufgrund der zu vernachlässigenden Aufstiegsquoten, dass ein Zugang zur gymnasialen Bildung faktisch ausgeschlossen ist (Neuenschwander & Malti, 2009; Meyer, 2009). Verschiedene Studien können für diesen Übergang Herkunftseffekte nachweisen (Neuenschwander & Malti, 2009; Kronig, 2007; Ramseier & Brühwiler, 2003; Zutavern, Brühwiler & Biedermann, 2002). Derartige Effekte können auch für den Übergang auf die verschiedenen Züge der Schulen mit erweiterten Ansprüchen nachgewiesen werden. So zeigen Ramseier und Brühwiler (2003) anhand der PISA 2000-Daten für die Kantone St. Gallen und Bern, dass unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Leseleistung die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für ein Kind aus einer hohen sozialen Schicht (oberstes Quartil) mehr als dreimal so hoch wie für ein Kind aus einer niedrigen sozialen Schicht (unterstes Quartil) ist. Anhand der PISA 2000-Daten können Maaz, Watermann und Baumert (2007) für die Schweiz in einer international vergleichenden Studie über die Lesekompetenz hinausgehende Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung nachweisen. Allerdings zeigen sich vereinzelt auch genutzte Öffnungsoptionen. So können Trautwein, Baeriswyl, Lüdtke und Wandeler (2008) in einer der wenigen längsschnittlichen Studien deutliche Aufstiege im Anschluss an die Sekundarstufe I im Kanton Freiburg nachweisen. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hatte in der Sekundarstufe I nicht das Progymnasium besucht und ging dennoch im Anschluss auf ein Gymnasium über.

³ Mit der im Jahre 2006 erfolgten Annahme der revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung werden systematische Anstrengungen zur interkantonalen Vereinheitlichung des Pflichtschulwesens unternommen. Die Umsetzung des so genannten HarmoS-Konkordats (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule) soll bis 2015 erfolgen.

Wem allerdings nicht spätestens im Anschluss an die Sekundarstufe I der Zutritt ins Gymnasium gelingt, dem bleibt faktisch auch der Zutritt zur Universität versperrt.⁴ Im Anschluss an die Pflichtschulzeit mangelt es dem schweizerischen Bildungssystem an institutioneller Öffnung und Durchlässigkeit „nach oben“. Zwar wurde mit der Berufsmaturität ein bedeutsamer Alternativweg ins Tertiärsystem geschaffen, jedoch führt dieser „nur“ in die Fachhochschulen und nicht in die Universitäten (vgl. Abschnitt 3.1). Die Öffnungsoption „Passerelle Berufsmaturität – Universität“ wird bislang kaum genutzt. Vielfältige Möglichkeiten des Hochschulzugangs, wie sie im Anschluss an berufliche Aus- und Weiterbildungen in Deutschland existieren (KMK, 2009) oder gar die Vergabe einer allgemeinen Hochschulreife an Absolventinnen und Absolventen von Berufsbildenden Höheren Schulen in Österreich kennt die Schweiz bisher nicht.

2.2.2.2 Beim Hochschulzugang auftretende Effekte

Oben wurde gezeigt, dass soziale Disparitäten des Hochschulbesuchs zu einem bedeutsamen Teil auf Folgeeffekte aus vorgelagerten Übergängen zurückgeführt werden können. Der vorliegende Beitrag widmet sich jedoch im empirischen Teil auch und vor allem der Frage, ob derartige Effekte auch direkt beim Hochschulzugang beobachtet werden können.

Für die Schweiz liegen dazu nur wenige belastbare Studien vor. Zum einen mangelt es an Längsschnittstudien und zum anderen an Studien, die schulische Leistungen am Ende der Maturitätsausbildung valide erfassen. Das sicherlich größte Erkenntnispotenzial bietet die in Vorbereitung befindliche Follow up-Studie zum Forschungsprojekt „Evaluation der Maturitätsreform 1995 Phase II (EVAMAR II)“, in der die im Frühjahr 2007 getesteten und befragten Maturandinnen und Maturanden voraussichtlich 2011 nochmals kontaktiert werden (Eberle et al., 2008). Weitere Studien beruhen auf einem querschnittlichen Design und verwenden regionale Stichproben. So berichten Denzler und Wolter (2008) in einer Fragebogenstudie mit Maturandinnen und Maturanden im Hinblick auf den Typ der angestrebten Hochschule (Universität, FH oder PH) über primäre (Maturanoten) und sekundäre Herkunftseffekte geringen Ausmaßes.

In internationaler Perspektive bietet sich aufgrund einiger Parallelen in den Bildungssystemen ein Vergleich mit Deutschland an. Müller und Pollak (2007) zeigen in einer umfassenden Analyse, dass insbesondere bei Abiturientinnen und Abiturienten aus Arbeiterfamilien die Tendenz zur Nichtaufnahme eines universitären Studiums im Kohortenvergleich zugenommen hat. Ohne auf Leistungsdaten zurück greifen zu können,

⁴ Erwähnt werden soll an dieser Stelle die Möglichkeit, einen Maturitätsabschluss durch das Ablegen einer von der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) zentral organisierten Prüfung zu erlangen. Dies ist direkt im Anschluss an die obligatorische Schule oder zu jedem anderen späteren Zeitpunkt möglich. Der Anteil der SMK-Maturitäten an der Gesamtzahl gymnasialer Maturitäten liegt jedoch bei unter 4% (Bundesamt für Statistik, 2008a). Darüber hinaus eröffnen die einzelnen Universitäten spezifische Optionen für einen Hochschulzugang ohne gymnasiale Maturität (einen Überblick gibt die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, 2009). Mit diesen Optionen sind in der Regel Zulassungsverfahren und/oder Aufnahmeprüfungen verbunden.

erklären die Autoren diesen Befund mit sekundären Herkunftseffekten: Demnach hat zwar der Anteil an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus niedrigeren sozialen Schichten im Zeitverlauf zugenommen, jedoch entscheiden sich diese aufgrund schichtspezifischer Kosten-Nutzenabwägungen im Anschluss an das Abitur wiederum eher für ein Fachhochschulstudium oder eine nichtakademische Berufsausbildung (zur damit verbundenen Ablenkungsthese vgl. u.a. Hillmert & Jacob, 2003 sowie Mare, 1980). Becker und Hecken (2008) können die „Ablenkung“ von Kindern aus dem Arbeitermilieu in die Berufsausbildung für eine Stichprobe sächsischer Abiturientinnen und Abiturienten bestätigen. Dabei wurden die Kosten- und Nutzenbewertungen und damit die sekundären Effekte direkt erfasst. Anhand einer repräsentativen Stichprobe von Abiturientinnen und Abiturienten aus Baden-Württemberg kann auch Maaz (2006) primäre und sekundäre Herkunftseffekte für die vor Ende des Gymnasialbesuchs geäußerte Studienaspiration nachweisen. Für den tatsächlich vollzogenen Übergang ins Tertiärsystem selbst identifiziert der Autor für die Abiturnote primäre Herkunftseffekte. Unter Kontrolle der Abiturnote und der Studienintention sind sekundäre Herkunftseffekte zwar nachweisbar, aber eher klein. Diese zeigen sich stärker im Hinblick auf den aufgesuchten Hochschultypus (Universität vs. FH vs. Berufsakademie).

Trotz der oben angesprochenen Parallelen zwischen dem deutschen und dem schweizerischen Bildungssystem sollte eine Übertragung der Befunde aus Deutschland auf die Schweiz vorsichtig erfolgen. So spielt der Zugang zur Berufsausbildung im Anschluss an die gymnasiale Maturität in der Schweiz eine untergeordnete Rolle. Bei der Unterscheidung bezüglich des gewählten Hochschultyps muss weiterhin berücksichtigt werden, dass für ein Studium an einer FH in der Regel ein Berufspraktikum von zumeist 12 Monaten nachgewiesen werden muss (gilt nicht für PH-Studiengänge). Dies hat vermutlich eine Erhöhung der subjektiv bewerteten Bildungskosten zur Folge.

Davon sehr verschieden sind die Übertrittsoptionen der Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden. Diesen steht der Fachhochschulbesuch zulassungsfrei offen (in der Regel mit Berufsfeldbindung). Da Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden schon über eine Berufsausbildung verfügen (vgl. Abschnitt 2.2.1), dürfte der Weg in eine Zweitlehre eine Ausnahme darstellen. Als alternative Anschlusslösung kommt vor dem Hintergrund der günstigen Bedingungen auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt in der Schweiz dagegen insbesondere die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in Frage. Dies gilt umso mehr, als dass die Jugendlichen während ihrer Ausbildung in einem Betrieb lernen und mit diesem einen Vertrag hatten. Verlässliche empirische Daten zur Prüfung dieser Annahme liegen bislang jedoch nicht vor.

3. Fragestellungen

Die Ausführungen in Abschnitt 2.2.2 zeigen, dass soziale Disparitäten der Studienbeteiligung erstens auf Folgeeffekte zurück liegender Bildungsentscheidungen und zweitens auf direkt beim Hochschulzugang auftretende Effekte zurückgeführt werden können. Mit der ersten Fragestellung wird Effekten nachgegangen, die aus Bildungsentschei-

dungen an früheren Übergängen resultieren. Unterschieden wird dabei zwischen dem Erwerb eines gymnasialen Maturitätszeugnisses und dem Erwerb eines Berufsmaturitätszeugnisses. Die Frage lautet:

- 1) Zeigen sich im Hinblick auf die Art des erworbenen Maturitätsabschlusses über Leistungseffekte hinausgehende Effekte der sozialen Herkunft?

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen darüber hinaus die beim Hochschulzugang auftretenden Effekte. Die entsprechende Frage lautet:

- 2) Können beim Hochschulzugang Leistungs- und Herkunftseffekte identifiziert werden?

Bei weitem nicht alle Absolventinnen und Absolventen treten direkt im Anschluss an den Maturitätserwerb in die Hochschule ein (vgl. Abschnitt 2.2.1). Daher wird in Fragestellung 2 auf den Hochschulzugang im zweiten Jahr nach dem Maturitätserwerb fokussiert. Die Angaben der amtlichen Statistik machen zudem deutlich, dass sich die Hochschulzugangsquoten zwischen Absolventinnen und Absolventen mit einer gymnasialen Maturität auf der einen Seite und Berufsmaturandinnen auf der anderen Seite erheblich unterscheiden. Aus diesem Grund wird die zweite Fragestellung für diese beiden Gruppen getrennt beantwortet.

4. Methode

4.1 Datenbasis

Für die empirischen Analysen wird auf die Daten aus dem Projekt TREE zurückgegriffen. TREE ist eine für die Schweiz und deren Sprachregionen repräsentative Längsschnittstudie und baut auf der schweizerischen Stichprobe der OECD-Studie „*Programme for International Student Assessment 2000 (PISA 2000)*“ auf (Baumert et al., 2001). Die Studienteilnehmer wurden im Rahmen von PISA im Jahre 2000 getestet und in der Folge zwischen 2001 und 2007 jährlich mittels standardisierter schriftlicher Fragebögen sowie ab 2005 zusätzlich mittels computergestützter Telefoninterviews befragt. Dies erlaubt es, die Bildungsverläufe der befragten Jugendlichen zwischen dem 15. und 22. Lebensjahr nach zu zeichnen. Den kaum zu vermeidenden Stichprobenverzerrungen – z.B. sind Jugendliche mit hoher Lesekompetenz von Welle zu Welle zunehmend überrepräsentiert – wird durch eine Längsschnittgewichtung begegnet (Sacchi, 2008).

Die Daten stellen die derzeit beste für die Schweiz verfügbare Grundlage für die Analyse nachobligatorischer Bildungsverläufe in der Schweiz dar (Becker, 2009). Bisherige Analysen mit dem TREE-Datensatz haben sich vorrangig nichtakademisch orientierten Verläufen im Anschluss an die Pflichtschulzeit gewidmet (z.B. Meyer, 2009; TREE, 2008). Die Übergänge im Anschluss an den Erwerb einer gymnasialen Maturi-

tät bzw. einer Berufsmaturität wurden bisher nur von Becker (2009) mit Bezug auf die Deutschschweiz untersucht.

4.2 Aufbereitung der Daten

Zunächst wurden innerhalb des Gesamtdatensatzes die Jugendlichen identifiziert, die in der Zeit von 2001 bis 2007 eine gymnasiale Maturität, eine Berufsmaturität oder eine Fachmaturität erworben haben ($N = 2.292$). In weiteren Schritten wurden zwei Gruppen von Fällen von der Analyse ausgeschlossen. Dies gilt *erstens* für Jugendliche mit einer Fachmaturität, da diese Subgruppe für die vorgesehenen Auswertungsverfahren zu klein ist ($N = 37$).⁵ Eine mögliche Integration in die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen mit Berufsmaturität wurde nicht vorgenommen, da die Zugangswege zur Fachmaturität andere als diejenigen zur Berufsmaturität sind und sich die Klientele unterscheiden. Zweitens blieben Jugendliche unberücksichtigt, die nach 2005 ihre Maturität erworben haben ($N = 132$). Für diese Fälle liegt aus dem Panel des Jahres 2007 nur die Statusangabe im ersten Jahr nach dem Zertifikatserwerb vor. Die Fragestellung der vorliegenden Studie ist jedoch auf den Hochschulübergang im zweiten Jahr nach der Maturität ausgerichtet. Damit umfasst der Analysedatensatz letztlich 2.123 Fälle.

4.3 Stichprobe

In der Stichprobe ($N = 2.123$) befinden sich 47% Maturandinnen und 53% Maturanden. Ein gymnasiales Maturitätszeugnis erwarben 61% und ein Berufsmaturitätszeugnis 39%, wobei unter den Jugendlichen mit gymnasialer Maturität erwartungsgemäß die Frauen dominieren (56%). Jeweils rund 40% der Maturitäten wurden in den Jahren

	Gymnasiale Maturität	Berufsmaturität
	%	
Sofortübertritt	54.6	19.2
Übertritt im 2. Jahr	82.4	34.6

Fallzahlen: $N_{\text{sofort}} = 1885$, $N_{2. \text{Jahr}} = 1912$

Tab. 1: *Sofortübertritt sowie Übergang im zweiten Jahr in eine Hochschule im Anschluss an den Maturitätserwerb – differenziert nach der Art des Maturitätszeugnisses (in Prozent, kumuliert)*

⁵ Die Fachmaturität kann seit 2003/2004 an Fachmittelschulen erworben werden. Dies sind allgemein bildende Schulen auf der Sekundarstufe II. Sie bereiten auf eine Ausbildung an höheren Fach(hoch)schulen in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit, Pädagogik und Gestaltung/Kunst vor.

2003 und 2004 vergeben. 18% der Befragten erwarben das Zertifikat in 2005. Aufgrund der Fokussierung der PISA-2000-Studie auf 15-Jährige befinden sich alle Befragten auf derselben Altersstufe. 61% der Befragten kommen aus der Deutschschweiz, 33% aus der französischen Schweiz und 7% aus dem italienischsprachigen Teil der Schweiz.

Tabelle 1 bestätigt die im Abschnitt 2.2.1 unter Rückgriff auf die amtliche Statistik dargestellten Übertrittsquoten nach dem Erwerb einer Maturität. Mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität beginnt direkt im Anschluss an den Gymnasialbesuch ein Hochschulstudium. Nach einem Jahr tritt mit 28% nochmals ein großer Teil in eine Hochschule ein, so dass zu diesem Zeitpunkt insgesamt 83% studieren. Stark verschieden davon sind die Übergangsprozesse der Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden. Bei rund einem Fünftel kann ein Sofortübertritt beobachtet werden. Im zweiten Jahr haben insgesamt 35% ein Studium aufgenommen. Im Unterschied zu der Gruppe mit gymnasialer Maturität ist mit Bezug auf die Angaben der amtlichen Statistik bei den Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden auch in den Folgejahren noch mit einer substanziellen Übergangsquote zu rechnen (rund 15%). Tabelle 2 dokumentiert die individuellen Stati im zweiten Jahr nach dem Maturitätserwerb. Dabei zeigt sich für die Gruppe mit gymnasialer Maturität neben der Dominanz des Universitätsstudiums (69%) die wachsende Bedeutung der FH's und PH's. Rund 15% der Jugendlichen nehmen ein Studium an diesen Hochschulen auf. Auf der Seite der Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden bestätigt sich zunächst die wenig genutzte Passerelle zur Universität (3%) sowie die schon in Abschnitt 2.2.1 vermutete Attraktivität der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (44%). 13% der Jugendlichen mit Berufsmaturität gehen in Bildungsgänge außerhalb des Hochschulbereichs über. Mehrheitlich handelt es sich dabei um Weiter- und Zusatzqualifikationen.

Vergleicht man die oben aufgeführten Verteilungen innerhalb der Stichprobe mit den Angaben der amtlichen Statistik (Bundesamt für Statistik, 2008a), so zeigt sich, dass die

	Gymnasiale Maturität, %	Berufsmaturität, %
Universitäres Studium	68.8	3.0
FH/PH-Studium	13.8	31.5
Andere Bildungsgänge ^a	7.0	13.2
Erwerbstätigkeit	6.4	43.7
Arbeitslosigkeit	1.0	3.4
Sonstiges ^b	3.0	5.2

Abkürzungen: FH (Fachhochschule), PH (Pädagogische Hochschule)

^a Berufsausbildung, Maturitätsschule, Höhere Fachschule, höhere Berufsbildung, Vorbereitungskurse

^b Praktikum, Sprachaufenthalt, Reisen, Militär/Zivildienst

Tab. 2: Individueller Status im zweiten Jahr nach dem Maturitätserwerb – differenziert nach der Art des Maturitätszeugnisses (in Prozent; N = 1912).

Verhältnisse der angenommenen Grundgesamtheit der interessierenden Population sehr gut abgebildet werden. Berücksichtigt werden sollte lediglich, dass der Anteil an Maturandinnen mit 47% leicht unterschätzt ist (Anteil an der Gesamtmaturitätsquote für das Jahr 2004 gemäß amtlicher Statistik: 52%).

4.4 Variablen

Im Folgenden wird dargestellt, welche Variablen in den Auswertungen eingeflossen sind und wie diese operationalisiert wurden. Die Variable „Art des Maturitätsabschlusses“ kommt dabei als abhängige (Frage 1) und unabhängige Variable (Frage 2) zum Einsatz.

Abhängige Variablen

In Bezug auf die erste Fragestellung wird die Art des Maturitätsabschlusses als abhängige Variable heran gezogen. In jedem TREE-Panel wurde nach erworbenen Zertifikaten gefragt. Im Hinblick auf die hier durchgeführten empirischen Analysen wurde aus den Angaben eine dichotome Variable (gymnasiale Maturität vs. Berufsmaturität) gebildet.

Für die Auswertung des Übergangsverhaltens im Anschluss an den Erwerb des Maturitätszeugnisses wurde ebenfalls eine Variable generiert. Sie setzt sich aus den jährlichen Angaben zum individuellen Status im zweiten Jahr nach dem Maturitätserwerb zusammen.⁶ Im Hinblick auf die Prüfung der Leistungs- und Herkunftseffekte auf den Hochschulzugang (Fragestellung 2) wurde diese Variable auf drei Ausprägungen (Universität vs. FH vs. kein Hochschulzugang für die Gruppe mit gymnasialer Maturität) bzw. auf zwei Ausprägungen (Hochschulzugang vs. kein Hochschulzugang für die Gruppe mit Berufsmaturität) reduziert.

Unabhängige Variablen

Die soziale Herkunft der Jugendlichen wird mittels des von Ganzeboom, de Graf, Treiman und de Leeuw (1992) entwickelten *International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)* abgebildet. Mit dem Index werden Angaben zur beruflichen Tätigkeit mit Informationen über das Einkommen und den Bildungsstand kombiniert (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003). Der Index kann Werte von 16 bis 90 Punkten annehmen. Die Angaben wurden in der PISA-Erhebung erfasst. In den Analysen wird der jeweils höchste Index von Mutter oder Vater verwendet (*HISEI*).

⁶ Beispiel: Hat ein Absolvent seine Maturität im Jahr 2003 erworben, so wurde der Status des Jahres 2005 heran gezogen. Für Befragte, die das Zeugnis später erwarben (2004 oder 2005), wurden die Statusangaben aus den Panels 2006 bzw. 2007 verwendet.

Zur Abschätzung der *schulischen Leistung* wird auf die in PISA 2000 erfasste *Lesekompetenz* zurückgegriffen.⁷ Diese wird im Rahmen von PISA als Fähigkeit verstanden, Texte zu verstehen, deren wesentliche Aussagen zu identifizieren sowie Interpretationen und Bewertungen dazu vorzunehmen (Baumert et al., 2001). Der Test erfolgte auf der Basis eines Grundbildungsansatzes, der in erster Linie auf das erfolgreiche Bewältigen alltagsrelevanter Aufgaben und weniger auf das Beherrschen schulisch-curricularer Inhalte abzielt. Für die hier vorliegende Studie wird der Gesamtscore verwendet. Gemäß der PISA-Metrik ist der internationale Mittelwert auf 500 Punkte und die Standardabweichung auf 100 Punkte normiert. Für die Beantwortung von Frage 1 erfolgte eine z-Transformation der Werte. Zur Beantwortung der zweiten Frage wird auf die fünf in der PISA-Studie verwendeten Kompetenzstufen rekuriert. Mit Bezug auf die PISA-Metrik sind die Stufen wie folgt definiert: 335-407 Punkte (Stufe I), 408-480 Punkte (Stufe II), 481-552 Punkte (Stufe III), 553-625 Punkte (Stufe IV) und über 625 Punkte (Stufe V). Da im vorliegenden Beitrag eine leistungsstarke Population betrachtet wird und die unteren Kompetenzniveaus entsprechend gering besetzt sind, werden alle Werte unterhalb der Stufe III zu einer Kategorie zusammengefasst.

Im TREE-Datensatz sind keine Angaben über die individuellen Bildungsaspirationen der hier untersuchten Population enthalten.⁸ Insofern können weder die Studienintention, noch die subjektiv bewerteten Kosten-/Nutzenabwägungen von Bildungsentscheidungen hinreichend valide abgebildet werden. Um dennoch eine empirische Annäherung an die individuellen Aspirationen zu gewährleisten, wird auf den von den Jugendlichen selbst angestrebten ISEI (*SISEI*) zurückgegriffen (siehe oben). Die entsprechende Frage in der PISA-Erhebung lautete: „Welche berufliche Tätigkeit möchten Sie im Alter von 30 Jahren ausüben?“

Als weitere unabhängige Variable geht die Geschlechtszugehörigkeit in die Analysen ein. Sie fungiert dabei als Kontrollvariable.

4.5 Auswertungsverfahren

Neben klassischen Verfahren wie z.B. Korrelationsanalysen wird in den Auswertungen auf multiple binäre logistische Regressionen (im Fall von zwei Ausprägungen der abhängigen Variablen) und multiple multinomiale logistische Regressionen (im Fall von mehr als zwei Ausprägungen der abhängigen Variablen) zurückgegriffen. Zur Interpretation der Regressionskoeffizienten wird das mit einer unabhängigen Variablen einhergehende Wahrscheinlichkeitsverhältnis (*Odds ratio* bzw. *Exp (B)*) des Eintritts eines Ereignisses (z.B. Hochschulzugang) zum Nichteintritt (kein Hochschulzugang) heran gezogen. Um dieses Wahrscheinlichkeitsverhältnis besser interpretieren zu können, wur-

7 Auf den Einbezug der PISA-Leistungen aus den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft wurde aufgrund des großen Anteils fehlender Werte (30-40%) verzichtet.

8 Laut Auskunft der TREE-Projektleitung wurden diese Angaben erfasst. Sie werden jedoch derzeit noch validiert und zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich gemacht.

den in den Analysen die kontinuierlichen unabhängigen Variablen Lesekompetenz und HISEI bzw. SISEI kategorialisiert (in Kompetenzstufen bzw. Quartile). Für die Beurteilung der Modellgüte wird *Nagelkerkes* R^2 verwendet. Dieses Maß kann Werte von Null bis Eins erreichen und als prozentualer Anteil der erklärten Varianz an der Gesamtvarianz interpretiert werden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006).

In den Analysen wurden fehlende Werte als *missing values* behandelt, ohne dass eine Imputation vorgenommen wurde. Dies wird damit begründet, dass der Anteil fehlender Werte bei den meisten Variablen klein ist ($\leq 2\%$). Im Falle der Variable *Hochschulzugang im zweiten Jahr nach dem Maturitätserwerb* fehlen 10% der Angaben. Es ist fraglich, ob eine fehlende Angabe zu einer kategorialen Variable wie dem Hochschulzugang tatsächlich aus der vorhandenen Datenmatrix geschätzt werden sollte. Es wird hier darauf verzichtet. Jedoch wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Gruppe mit fehlenden Angaben bei dieser Statusvariablen signifikant niedrigere Lesekompetenzwerte aufweist. Die Effekte sind jedoch gering ($d = 0.18$). Den größten Anteil fehlender Werte beinhaltet die Variable SISEI (28%). Jugendliche mit gymnasialer Maturität sind in der Gruppe mit fehlenden SISEI-Angaben leicht überrepräsentiert. Sonst konnten keine überzufälligen Verzerrungen identifiziert werden. Bei den Darstellungen der Ergebnisse der Modellschätzungen wird die jeweilige Anzahl gültiger Fälle ausgewiesen.

Die Analysen wurden mit gewichteten Daten durchgeführt (zur TREE-Längsschnittgewichtung vgl. Sacchi, 2008).

5. Ergebnisse

5.1 Inferenzstatistische Angaben zu den Prädiktoren und deren Interkorrelationen

Tabelle 3 zeigt das Ergebnis inferenzstatistischer Analysen zu den Prädiktoren Lesekompetenz, HISEI und SISEI. Dabei wird zwischen der Gruppe mit gymnasialer Maturität und der Gruppe mit Berufsmaturität unterschieden. Für eine bessere Einordnung der Ergebnisse wird ein Vergleich zu den entsprechenden Angaben der nationalen PISA 2000-Stichprobe vorgenommen. Zwischen den beiden Absolventengruppen können durchweg signifikante Unterschiede ($p < 0.01$) identifiziert werden. Die Differenz im Bereich der im neunten Schuljahr erfassten Lesekompetenz beträgt rund eine halbe Standardabweichung, was gemäß einschlägigen Interpretationen von Ergebnissen aus Schulleistungsuntersuchungen einem Abstand von mehr als einem Schuljahr entspricht. Der Gruppenvergleich der HISEI-Werte macht deutlich, dass es mittels des Angebots der Berufsmaturitätsschulen gelingt, den Weg zur Hochschulzulassung für breitere Schichten der Bevölkerung zu öffnen. Zugleich zeigt der Vergleich mit dem nochmals niedrigeren HISEI-Mittelwert der PISA-Gesamtstichprobe, dass auch Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden eine sozial selektierte Population darstellen.

	Gymnasiale Maturität		Berufsmaturität			PISA 2000 / CH	
	M	SD	M	SD	N	M	SD
Lese-kompetenz	570	73	531	70	2122	494	102
HISEI	60	16	52	16	2086	46	20
SISEI	68	14	54	15	1536	53	18

Abkürzungen: HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), SISEI (Self-aspired International Socio-Economic Index of Occupational Status)

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lesekompetenz sowie des HISEI- und des SISEI-Index – differenziert nach der Art des Maturitätsabschlusses und einschließlich des Vergleichs zu PISA 2000.

Im Hinblick auf die individuell angestrebten Tätigkeiten im Alter von 30 Jahren (SISEI-Index) zeigt sich zwischen der Gruppe mit gymnasialer Maturität und der Gruppe mit Berufsmaturität ein markanter Unterschied, der über die HISEI-Differenz hinausgeht. Dieser Nebenfund steht im Kontrast zu den Ergebnissen der TOSCA-Studie in Baden-Württemberg, die im Vergleich mit allgemein bildenden Gymnasien für Schülerinnen und Schüler beruflicher Gymnasien eine erhöhte prospektive soziale Mobilität belegt (Maaz, 2006).

Der Blick auf die in Tabelle 4 dargestellten Interkorrelationen verdeutlicht eine gleichgerichtete Korrelation zwischen sozialer Herkunft (HISEI) der Jugendlichen und ihrer Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang lässt sich als primärer Herkunftseffekt interpretieren (vgl. Abschnitt 2.1). Zwischen dem HISEI und dem SISEI existiert ebenfalls eine positive Korrelation. Die jungen Frauen verfügen zudem über eine höhere Lesekompetenz, was sich in die PISA-Befundlage zu Geschlechtsunterschieden in der Leseleistung einfügt (Baumert et al., 2001).

	HISEI	SISEI	Lesekompetenz	Geschlecht
HISEI	–	.17**	.15**	-.02
SISEI	1518	–	.23**	-.03
Lesekompetenz	2085	1535	–	-.18**
Geschlecht	2086	1536	2122	–

über der Diagonalen: Korrelationskoeffizienten, unter der Diagonalen: Anzahl N, z-standardisierte Variablen (außer Geschlecht); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich, Signifikanzniveau: **p < 0.01; Abkürzungen: HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), SISEI (Self-aspired International Socio-Economic Index of Occupational Status)

Tab. 4: Korrelationen zwischen HISEI, SISEI, Lesekompetenz und Geschlecht.

5.2 Beantwortung der ersten Frage

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob sich im Hinblick auf die Art des erworbenen Maturitätsabschlusses über Leistungseffekte hinausgehende Effekte der sozialen Herkunft zeigen. Tabelle 5 dokumentiert das Ergebnis der entsprechenden Modellschätzung, in welche die Variablen Lesekompetenz und HISEI sowie als Kontrollvariable die Geschlechtszugehörigkeit simultan einbezogen wurde.

	Modell		
	b	SE(b)	Exp(b)
Lesekompetenz ^a	0.49	.05	1.63 **
Geschlecht (Ref. männlich)	0.89	.10	2.43 **
HISEI			
(Ref. unterstes Quartil)			
Zweites Quartil	0.32	.13	1.38 *
Drittes Quartil	0.71	.16	2.03 **
Oberstes Quartil	1.07	.13	2.91 **
Nagelkerkes R ²		.19	

a Variable wurde z-Standardisiert; Signifikanzniveau: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Abkürzung: HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), Erläuterung: odds ratio (Chancenverhältnis)

Tab. 5: *Relative Chancen des Erwerbs einer gymnasialen Maturität (vs. Berufsmaturität) in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, der Lesekompetenz und der Geschlechtszugehörigkeit (odds ratio, N = 2083).*

Zunächst wird deutlich, dass die relative Chance auf den Erwerb einer gymnasialen Maturität für Frauen größer ist als für Männer. Weiterhin zeigt sich ein Effekt der Lesekompetenz, der auch in Tabelle 3 ablesbar ist. Unter Kontrolle der Lesekompetenz (und des Geschlechts) zeigen sich zudem Effekte der sozialen Herkunft. Für Jugendliche aus dem obersten HISEI-Quartil ist die Chance auf den Erwerb eines gymnasialen Maturitätszeugnisses dabei fast dreimal so groß wie für Jugendliche aus dem untersten Quartil. Auch für das zweite und dritte Quartil können mit jeweiligem Bezug auf das unterste Quartil höhere Chancen für den Erwerb einer gymnasialen Maturität identifiziert werden. Das Ergebnis lässt sekundäre Herkunftseffekte vermuten, die an den der Sekundarstufe II vorgelagerten Übergängen und den damit einher gehenden Bildungsentscheidungen wirksam geworden sind

5.3 Beantwortung der zweiten Frage

Aufgrund der unterschiedlichen Übergangsmuster (vgl. Abschnitte 2.2.1 und 4.3) wird für die Beantwortung der Frage zwischen den Absolventengruppen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität unterschieden.

5.3.1 Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität

Tabelle 6 dokumentiert das Ergebnis von drei schrittweisen multinomialen Regressionsmodellen. Ablesbar sind dabei die relativen Chancen des Universitätszugangs im zweiten Jahr nach dem Erwerb der gymnasialen Maturität.

Das Ergebnis des ersten Modells (M1) zeigt neben einem Geschlechtseffekt einen signifikanten Effekt der sozialen Herkunft. Dieser kann jedoch nur zwischen dem dritten und obersten HISEI-Quartil beobachtet werden. Für die beiden unteren Quartile bleibt ein Herkunftseffekt jedoch aus. Das Ergebnis von M2 zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit des Nichteintritts in den Hochschulbereich für Absolventinnen und Absolventen mit niedrigerer Lesekompetenz (unter Kompetenzstufe III) um den Faktor 2,5 erhöht ist

	Referenzgruppe: Universität					
	FH / PH			Kein Hochschulzugang		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Geschlecht (Ref. männlich)	1.66 **	1.69 **	1.29 *	1.39 *	1.47 *	1.73 **
HISEI (Ref. oberstes Quartil)						
Unterstes Quartil	0.80 *	0.80 *	0.99 *	1.08 *	1.06 *	1.28 *
Zweites Quartil	1.13 *	1.11 *	1.38 *	1.04 *	1.06 *	1.00 *
Drittes Quartil	0.50 *	0.50 *	0.75 *	1.50 *	1.51 *	1.86 *
Lesekompetenz (Ref. Stufe V)						
unter Kompetenzstufe III		0.93 *	1.49 *		2.40 **	2.55 **
Kompetenzstufe III		1.22 *	1.01 *		1.17 *	1.11 *
Kompetenzstufe IV		0.83 *	0.76 *		0.86 *	0.77 *
SISEI (Ref. oberstes Quartil)						
Unterstes Quartil			3.32 **			1.39 *
Zweites Quartil			2.82 **			1.38 *
Drittes Quartil			2.72 **			1.49 *
Nagelkerkes R2	Modell 1 = 0.03		Modell 2 = 0.05		Modell 3 = 0.09	

Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01, N_{M1} = 1.158, N_{M2} = 1.158, N_{M3} = 819; Abkürzungen: HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), SISEI (Self-aspired International Socio-Economic Index of Occupational Status), FH (Fachhochschule), PH (Pädagogische Hochschule); Erläuterung: Odds ratio (Chancenverhältnis)

Tab. 6: Relative Chancen des Universitätszugangs im zweiten Jahr nach dem Erwerb der gymnasialen Maturität in Abhängigkeit des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Lesekompetenz und der Tätigkeitsaspiration – differenziert nach Hochschultyp (odds ratio).

(Ref. Kompetenzstufe V). Das Ergebnis aus M3 belegt zudem den Einfluss der individuellen Tätigkeitsaspiration (SISEI). Dabei kann beobachtet werden, dass diese Aspiration im Hinblick auf die Wahl des Hochschultyps wirksam wird. Absolventinnen und Absolventen, die eine Tätigkeit mit höherem sozio-ökonomischen Status anstreben (obere SISEI-Quartile) beginnen deutlich häufiger ein universitäres Studium, während mit den unteren Quartilen eine erhöhte Chance des Eintritts in eine FH oder PH einhergeht.

5.3.2 Absolventinnen und Absolventen mit Berufsmaturität:

In ebenfalls drei Modellschritten wurden die Eintrittschancen für Absolventinnen und Absolventen mit Berufsmaturität bestimmt (vgl. Tabelle 7). Hierfür wurde die abhängige Variable dichotomisiert (Hochschulzugang vs. kein Hochschulzugang).

Es zeigt sich ebenfalls eine erhöhte Eintrittswahrscheinlichkeit für junge Männer. Mit M1 lässt sich ein Herkunftseffekt identifizieren: Die relative Chance auf einen Hochschulzugang für Jugendliche aus einer hohen sozialen Schicht (oberstes HISEI-Quartil) ist doppelt so groß wie für Angehörige des untersten Quartils. Dieser Effekt bleibt auch unter Einbezug der Lesekompetenz bestehen, so dass ein sekundärer Her-

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Geschlecht (Ref. weiblich)	2.17 **	2.25 **	1.66 *
HISEI (Ref. unterstes Quartil)			
Zweites Quartil	0.88	0.85	1.02
Drittes Quartil	0.61	0.58 *	0.66
Oberstes Quartil	2.08 **	2.00 **	2.38 **
Lesekompetenz (Ref. unter Stufe III)			
Kompetenzstufe III		1.62 *	1.70 *
Kompetenzstufe IV		1.34	1.32
Kompetenzstufe V		2.00 **	1.69 *
SISEI (Ref. unterstes Quartil)			
Zweites Quartil			1.39
Drittes Quartil			2.12 *
Oberstes Quartil			2.98 **
<i>Nagelkerkes R²</i>	0.08	0.10	0.17

Signifikanzniveau: *p < 0.05, **p < 0.01, N_{M1} = 579, N_{M2} = 578, N_{M3} = 452; Abkürzungen: HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status), SISEI (Self-aspired International Socio-Economic Index of Occupational Status); Erläuterung: Odds ratio (Chancenverhältnis)

Tab. 7: *Relative Chancen des Hochschulzugangs im zweiten Jahr nach dem Erwerb der Berufsmaturität in Abhängigkeit des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Lesekompetenz und der Tätigkeitsaspiration (odds ratio).*

kunftseffekt vermutet werden kann (M2). Zugleich zeigt sich, dass Absolventinnen und Absolventen mit besserer Lesekompetenz höhere Eintrittswahrscheinlichkeiten aufweisen. Folglich sind bei der im Anschluss an die Berufsmaturität getroffenen Bildungsentscheidung primäre und sekundäre Effekte wirksam. Handlungssteuernd sind zudem die individuellen Tätigkeitsaspirationen (M3). Jugendliche, die Tätigkeiten mit einem höheren sozio-ökonomischen Status anstreben (drittes und viertes SISEI-Quartil), gehen rund drei- bzw. zweimal so häufig in die Hochschule über wie Jugendliche aus dem untersten Quartil.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Zur Wirkung von Leistungs- und Herkunftsmerkmalen beim Hochschuleintritt in der Schweiz liegen bislang kaum empirische Studien vor. Der für die Schweiz und deren Sprachregionen repräsentative und zudem längsschnittliche TREE-Datensatz birgt jedoch ein großes Potenzial zur Analyse von Übergängen im Bildungsverlauf 15- bis 22-Jähriger. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Datensatz verwendet. Der Übergangsanalyse wurde konzeptuell das Modell primärer und sekundärer Herkunftseffekte nach Boudon (1974) zugrunde gelegt.

Zunächst zeigt sich ein theoriekonformer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Jugendlichen (primärer Effekt). Eine höhere Lesekompetenz geht dabei mit deutlich höheren Chancen einher, eine gymnasiale Maturität anstelle einer Berufsmaturität zu erwerben. Unter Kontrolle des Leistungseffekts kann jedoch auch ein starker Einfluss der sozialen Herkunft beobachtet werden. Unter Bezug auf die HISEI-Quartile ist die Chance auf den Erwerb einer gymnasialen Maturität für Jugendliche aus einer hohen Sozialschicht fast dreimal so groß wie für Jugendliche aus einer niedrigen sozialen Schicht (sekundärer Effekt). Dieser Effekt kann als ein Ergebnis selektiver Bildungsentscheidungen während der obligatorischen Schulzeit und am Übergang in die Sekundarstufe II interpretiert werden. Das Ergebnis fügt sich in die Befundlage zu Herkunftseffekten an Übergängen während des Bildungsverlaufs in der Schweiz ein (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Beim Hochschulzugang kann für die Gruppe der Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden beobachtet werden, dass Jugendliche aus höheren sozialen Schichten eher in die Hochschule eintreten. Da dieser Effekt auch unter Kontrolle der Lesekompetenz nachweisbar ist, kann er als sekundärer Herkunftseffekt interpretiert werden. Ein primärer Effekt lässt sich ebenfalls identifizieren: Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden mit höherer Lesekompetenz beginnen häufiger ein Studium. Für die Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität sind am Hochschulzugang Effekte der Leseleistung nachweisbar. Darüber hinaus gehende Herkunftseffekte zeigen sich dagegen nicht in systematischer Art und Weise.

Trotz des hohen Analysepotenzials des TREE-Datensatzes muss auf einige Limitationen der vorliegenden Studie hingewiesen werden. *Erstens* ist die Lesekompetenz sicherlich ein zwar wichtiger, aber letztlich unvollständiger Indikator schulischer Leis-

tung. *Zweitens* fehlen Angaben zum Leistungsstand zur Zeit des Maturitätserwerbs (z.B. Noten). Das hier verwendete Leistungsmaß (Lesekompetenz) wurde im Rahmen der PISA-Studie auf Seiten der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren erfasst. Man hätte somit bei den Analysen zum Hochschulzugang auch von früheren Leseleistungen sprechen können. Es ist jedoch wiederum bemerkenswert, dass sich mittels dieser Variable drei bis fünf Jahre später stattfindende Hochschulzugänge vorhersagen lassen. Dies gilt umso mehr, als dass der in PISA gemessenen Lesekompetenz ein Grundbildungskonzept zugrunde liegt. Curriculare Aspekte spielen dabei eine untergeordnete und Fragen der Studierfähigkeit praktisch keine Rolle. *Drittens* sollte nicht übersehen werden, dass die unter Kontrolle der Leistungen gefundenen Herkunftseffekte nur vermutete sekundäre Effekte sind. Dies daher, weil in TREE keine differentielle Angaben zu subjektiv erwarteten Bildungsnutzen (Renditen, Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeiten) erfasst wurden. Und *viertens* sollte das hier zugrunde gelegte und der Soziologie entstammende theoretische Modell hinterfragt werden. Sicherlich überzeugt es u.a. durch seine Sparsamkeit. Gleichzeitig sollte insbesondere aus bildungswissenschaftlicher und bildungspraktischer Perspektive gefragt werden, ob die individuellen Disparitäten beim Erwerb schulischer Kompetenzen tatsächlich nur durch Unterschiede zwischen den sozialen Schichten erklärt werden sollten. Die Eigenleistung der Schule im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und auf ihre sozial ausgleichende Funktion wird im Modell nicht berücksichtigt. Dies gilt es bei der Interpretation der Befunde zu beachten.

Im Ausblick kann man festhalten, dass die Ankündigung der Durchführung eines achten TREE-Panels im Jahre 2010 das Analysepotenzial des Datensatzes nochmals erhöht. Mit diesen Daten wird es dann im Längsschnitt möglich sein, in Abhängigkeit von Leistungs- und Herkunftsmerkmalen nicht nur Fragen des Hochschulzugangs, sondern längerfristig auch solche des Studienerfolgs (Studienabschluss, Studienabbruch und Studienwechsel) zu beleuchten.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 373-392.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46-71.
- Becker, R. (2009). *Why are working-class children diverted from higher education and what could be done in order to motivate the working classes tertiary education? An empirical sim-*

- ulation with implications for educational policies. Paper prepared for presentation at the international and interdisciplinary conference „Youth in Transition“ in Basel.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60, 3-29.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2007a). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 9-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007b). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P., Doll, J., & Schneider, T. (2008). Bildungsprozesse im Lebenslauf – Grundzüge der zukünftigen Bildungspanelstudie für die Bundesrepublik Deutschland. Recht der Jugend und des Bildungswesens. *Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, 57, 321-328.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Bundesamt für Statistik (2008a). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2008b). *Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112-141.
- Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M., & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 521-540.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (Hrsg.) (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Lebensverlauf. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 71-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? *European Sociological Review*, 19, 319-334.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 27(52), 125-138.
- Keller, S., & Zavaloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.
- KMK (2009). *Studium über berufliche Bildung. Wege und Berechtigungen*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.

- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 299-327.
- Maaz, K., & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 285-303.
- Maaz, K., Watermann, R., & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich: Eine vertiefende Analyse von PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 444-461.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- Mayer, K. U., Müller, W., & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education* (S. 240-265). Stanford: Stanford University Press.
- Meyer, T. (2009). Wie geht es weiter nach der Schule? *UNI NOVA- Wissenschaftsmagazin der Universität Basel*, 112, 6-8.
- Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. aktualisierte Aufl., S. 303-343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 216-232.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 23-58.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2009). *Schweizerische Vorbildungs- und Studienausweise welche zur Zulassung an die schweizerischen universitären Hochschulen berechtigen* (gültig für das Studienjahr 2009/10). <http://www.crus.ch/information-programme/recognition-swiss-enic/zulassung/zulassung-in-der-schweiz/schweizerische-ausweise.html?L=2> [26. 10. 2009].
- Sacchi, S. (2008). *TREE-Längsschnittgewichtung. Konstruktion und Anwendung. Dokumentation zu den acht Erhebungswellen 2000 bis 2008*. Bern/Zürich: TREE&cue Sozialforschung.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., Lüdtke, O., & Wandeler, C. (2008). Die Öffnung des Schulsystems: Fakt oder Fiktion? Empirische Befunde zum Zusammenhang von Grundschulübertritt und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 648-665.
- TREE (2008). *Projektdokumentation 2000-2007*. Bern/Basel: TREE.
- Zillig, E. (2009). Zur Geschichte der Berufsmaturität. In C. Caduff, W. Mahler & D. Plüss (Hrsg.), *Unterrichten an Berufsfachschulen* (S. 27-36). Bern: hep Verlag.
- Zutavern, M., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In BFS/EDK (Hrsg.), *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 63-76). Neuchâtel: BFS/EDK.

Abstract: Which role do performance and social background characteristics play on the path to upper secondary school maturity or towards vocational maturity and, later, with regard to the entry into higher education in Switzerland? On the basis of longitudinal data provided by the national PISA 2000/TREE study (N = 2.123), the author shows that – given a comparable reading competence – adolescents from the lower strata of society more often obtain vocational maturity instead of an upper secondary school-leaving certificate. Following maturity, those adolescents with a lower level of reading competence from both groups of graduates frequently stay away from higher education. It is also shown that – given a controlled reading competence – graduates from vocational schools with lower social background less often start studies in universities and universities of applied sciences.

Anschrift des Autors

Dr. Stephan Schumann, Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik,
Beckenhofstr. 35, 8006 Zürich, Schweiz
E-Mail: stephan.schumann@igb.uzh.ch